



Docencia e innovación

Instituições de ensino superior: caracterização dos produtores de documentação com a função 750 (ensino) da macroestrutura funcional

Elsa Cristina Bento

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de CC de la Documentación
España · elsaben@gmail.com

Resumo: Uma perspetiva macro das instituições de ensino superior (IES) nacionais, numa ótica de produtor de sistemas de gestão documental, envolverá uma referência concisa ao seu passado, a sua definição jurídica, o modelo de gestão, as lógicas internas bidirecionais, as reorganizações e redes associativas (nacionais e internacionais), as orientações tutelares nacionais e transnacionais e a dinâmica binária do respetivo sistema. A definição das suas funções será enquadrada na macroestrutura funcional (estrutura hierárquica para apoio a planos de classificação funcionais) proposta pela Direcção-Geral do Livro, Arquivos e Bibliotecas e a título de comparação avaliativa será escolhido um conjunto documental de três sistemas de ensino europeus.

Palavras-chave: Instituições de ensino superior; Avaliação; Gestão documental.

Abstract: A macro analysis of the Portuguese higher education institutions (HEI), as records management systems producers will describe their past (brief description), legal definition, management model, bidirectional internal logical, reorganization and networks associations (national and international), national tutelary, transnational influences and the binary dynamic of the system. The definition of their functions will be framed in the functional macro-structure (hierarchical structure that supports the functional documentation classification scheme) lead by Direcção-Geral do Livro, Arquivos e Bibliotecas and will be followed by a comparative example of appraised documentation from three European higher education systems.

Keywords: Portuguese higher education institutions; Appraisal; Records management.

Passado

A metanarrativa da modernidade enraizada na crença do triunfo da Razão na História, através da consolidação dos Estados-Nação, estruturou de uma forma muito clara o ensino superior, esperando-se que as universidades desempenhassem um papel decisivo no projeto social, político e cultural que ela inspirava, como explica Magalhães (2004:18). Este autor baseia a identidade institucional do ensino superior na ligação entre a produção de conhecimento, a educação e o interesse nacional (2004:151).¹ A primeira universidade portuguesa, denominada Studium Generale (Estudo Geral) nasceu no final do século XIII, em Lisboa, com instalação final, em Coimbra, em 1537, após várias transferências entre as duas cidades. Charle & Verger (1994:17) qualificam a Península Ibérica (ex. reinos de Leão, Castela, Portugal e Aragão) como a terra de eleição para as universidades de "fundação" pelos monarcas.² Carvalho (1986: 61) aproxima a construção da nação portuguesa à criação do Estudo Geral, pois a segurança política da nova nação, segundo o autor, exigia a presença de um corpo jurídico bem apetrechado, o que justificaria a criação de um Estudo Geral. No entanto, a língua ou a história nacional, instrumentos para uma identidade nacional, só mais tarde entraram no curriculum das universidades, que incluía, entre outros, o Latim, a Lógica e o Direito Canónico, tornando o estudo relativamente similar na Europa. As primeiras gramáticas de língua portuguesa surgiram no século XVI.

Como referem Charle & Verger (1994:39-40), a evolução institucional das universidades, na época moderna, é marcada por um maior controlo pelos monarcas, tomando pouco a pouco a seu cargo a construção dos edifícios e o pagamento dos salários dos lentes.³ D. Manuel I redigiu novos Estatutos, até então, uma prerrogativa da academia, aumentando os vencimentos e a doação de casas, mas nenhum lente podia ser reitor, vice-reitor, conselheiro ou vice-conselheiro. A instituição podia possuir bens, gerir as finanças e os seus membros não podiam ser julgados nos tribunais comuns. Na sua relação com a universidade, os soberanos qualificavam-se como "Protectores".

Fonseca (2007:14) descreve esta relação como um pacto, que incluía por parte do monarca proteção, respeito (pelos estatutos, privilégios, liberdade institucional e costumes), redação de estatutos, nomeação de reitores e lentes, administração de bens, visitas e reformas e da parte da universidade eram enviadas propostas e informações antes das resoluções. O autor realça que o financiamento real e clerical era reforçado, nos momentos de maior interferência, podendo considerar-se a universidade como instituição de interesse público.

Através da Junta de Providência Literária, Marquês de Pombal realizou uma reforma pedagógica, reformulando as faculdades, recrutando professores, equipando a universidade e redigindo estatutos que incentivaram a utilização dos equipamentos. Nos velhos estatutos as disciplinas visavam o bom governo e a manutenção da Res Publica Chistiana. Nos novos estatutos, os possuidores dos graus eram os mais

¹ Magalhães escolhe Newman, Humboldt e Jaspers como tendo, em comum, a ideia de universidade como forma material externa e organizacional de uma substância unitária, onde o objeto central é um só (Razão), apesar de aparentemente múltiplo: Homem, Verdade, Estado, Conhecimento, sendo a História o âmbito da sua ação. O autor destaca, na ideia de universidade britânica de Newman, o "alargamento intelectual" para a "formação de carácter" e, em Humboldt, situa as IES germânicas, no interior do processo do desenvolvimento científico, sendo do interesse do Estado assegurar a liberdade de aprender e ensinar, dado que a ciência fornecia a força unificadora que o Estado necessitava para se legitimar como instituição nacional suprema. Em Jaspers releva o modelo académico de organização, enquanto comunidade de estudiosos e estudantes, em demanda da verdade e do conhecimento, que levava a uma liberdade significativa e à transformação do homem no seu todo (2004:53-55).

² Charle & Verger (1994:15) apontam como traços comuns das primeiras universidades, a vontade dos mestres e/ou alunos de pertencer a uma *universitates*, (congregação), para interajuda e garantia de proteção contra possíveis ameaças da população e autoridades locais, situando o seu nascimento a partir de um contexto diocesano, do crescimento urbano que oferecia empregos aos estudantes e do clima intelectual decorrente das traduções de Aristóteles, que terá levado a uma liberdade de espírito propiciadora de uma organização autónoma universitária.

³ A exceção residiu apenas na Universidade de Évora que abriu, em 1559, com controlo jesuíta, sem supervisão real, ensinando Humanidades e Filosofia, sem Medicina e Direito, pois a sua vocação era a Teologia.

conhecedores e competentes para servir a Igreja e o Estado.⁴ No século XVII e XVIII, Charle & Verger (1994:50) utilizam o termo *décalage* para caracterizar a relação entre o ensino universitário e as correntes intelectuais mais inovadoras. As academias, salões, gabinetes ou bibliotecas particulares são o espaço de troca de ideias, de pesquisa, dos cursos e da inovação, assim como de aconselhamento do poder. A título de exemplo, o Conde de Ericeira formou uma Academia, que durou pouco mais de uma década, D. João V decreta a fundação da Academia Real da História Portuguesa, o médico Manuel Bezerra abre a Academia Cirúrgica Protótipo Lusitânica Portuense, no Porto e o 2º Duque de Lafões e o naturalista Correia da Serra criam a Academia Real das Ciências de Lisboa.

O Estado Liberal, para Moreira (2008:124), era altamente centralizado, não admitindo fragmentação da personalidade jurídica pública, uma vez que as instituições públicas se cingiam ao Estado, não existiam entes públicos, com autonomia patrimonial, contratual ou responsabilidade civil. Para Fonseca (2009:58) a conexão entre nacionalismo, educação e ensino superior, adquire uma nova centralidade, durante o século XIX e XX, onde as preocupações nacionalistas, nas suas diferentes formas, liberais, republicanas ou fascistas formatam a política do ensino superior, apresentando-se as razões da decadência da nação, como a fraca educação e a ausência da ciência moderna. Em 1911, Coimbra perde o monopólio do ensino universitário com a criação das universidades de Lisboa e Porto. A promoção “do estudo metódico dos problemas nacionais” e a difusão “da alta cultura na massa da Nação pelos métodos de extensão universitária” eram visadas no Diário do Governo de 22 de abril de 1911, onde se pode ler que as universidades são estabelecimentos públicos (art.º n.º 1), ao qual é confiado o seu próprio governo económico e científico. O senado, o reitor, a assembleia geral e os conselhos das faculdades e escolas eram os corpos governantes, sendo o reitor escolhido pelo governo, de uma lista de três, apresentada pela assembleia geral. O crescimento da organização administrativa, no século XX, originava uma fragmentação institucional do Estado, tendo sido criados entes administrativos, com relativa autonomia e atribuição de personalidade jurídica, sendo as universidades uma das categorias desse universo, segundo Moreira (2008:124).

Com o novo regime de 1926, o reitor e a direção das faculdades são nomeados pelo ministério (Decreto-Lei n.º 26611 de 1936). Na época da doutrina corporativista do Estado Novo, Torgal (2009:68) perspetivava a universidade como a corporação de mestres e estudantes, juntamente com as suas liberdades, que eram mantidas, desde que não colocassem em causa a ideia fundamental de unidade nacional, caso contrário, ocorria a demissão de professores, como em 1935, 1937 e, esporadicamente, até 1974, sucedendo pressões, como detenções ou, o fecho da associação de estudantes, entre outros, no caso dos alunos.

Em 1973, sai a Lei de Bases do Sistema Educativo que lança a expansão e diversificação do ensino superior, consagrando o princípio da democratização do ensino e a importância da educação contínua.⁵ Além de promover uma oferta escolar variada, esta reforma visava substituir uma visão das universidades, como espaços de formação de professores do ensino secundário, por uma outra, onde ocorresse a formação de cientistas atribuindo, por exemplo, um regime de equivalência ao grau de doutor obtido no estrangeiro, até aí inexistente, como elucida Carvalho (1986:808). O ensino superior devia ser assegurado por estabelecimentos universitários, politécnicos e escolas normais superiores, com acesso a cursos de curta duração, longa duração e pós-graduação.⁶ As universidades são definidas como instituições pluridisciplinares, ministram o ensino superior de curta e longa duração e pós-graduação, promovendo a investigação fundamental e aplicada. Os politécnicos são centros de formação técnico-profissional, ensino superior de curta duração, de investigação aplicada, tendo em conta as necessidades de carácter regional e as

⁴ Estatutos da Universidade de Coimbra (1653) citados por Fonseca (2007:4).

⁵ A Lei n.º 5/73 foi antecedida pelo projeto de reforma de 1971 intitulado “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”.

⁶ Os institutos universitários diferenciam-se das universidades por uma “vocação dominante ou um grau de pluridisciplinaridade limitado” (Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto).

escolas superiores são centros de formação para professores do ensino básico. Stoer (2008:45-46) caracteriza esta reforma como uma tentativa de reestruturação do Estado, uma vez que a democratização da educação servia o desenvolvimento económico, (o que foi uma continuidade em relação à política educativa anterior), mas também serviu para um progresso social, permitindo o acesso a um certo status, proventos e à política.

Natureza institucional

Miranda (2008:109) marca a fase das universidades, do século XX até ao 25 de Abril de 1974, pela dependência do governo, pois o reitor e os diretores das faculdades eram nomeados pelo Ministro da Educação. O senado a nível universitário e o conselho escolar, a nível das faculdades funcionavam como órgãos consultivos, sem poder efetivo na governação, seguindo-se, após a revolução de Abril, uma fase de dois anos de democracia popular, através de assembleias gerais de estudantes, à qual sucedeu uma fase de democracia representativa, com eleição da assembleia de representantes (professores, alunos e funcionários), um conselho pedagógico de docentes e estudantes e um conselho científico apenas de doutores.

A Associação das Universidades Europeias define, na sua Lisbon Declaration - Europe's Universities beyond 2010, as quatro dimensões da autonomia (organizacional, financeira, académica e de gestão de recursos humanos), que podem ser exemplificadas por enquadramentos e práticas, como: leis e regulamentações existentes, modo de financiamento do ensino e investigação, definição dos programas de estudo, de cursos e atribuição de graus, contratação de pessoal docente e não docente, prestação de contas e relacionamento administrativo e político com o poder executivo. A revisão da Constituição da República Portuguesa, em 1982, definiu no artigo 76º que "as Universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino".⁷ A Lei n.º 108/88 de 24 de setembro, o Decreto-Lei n.º 170/96 de 19 de setembro e o Decreto-Lei n.º 252/97 de 26 de setembro dirigidos às universidades, estabeleciam os termos da autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, com a possibilidade das Instituições de Ensino Superior (doravante denominadas por IES) redigirem os seus próprios estatutos. Esta legislação acompanhava uma tendência europeia de descentralização da administração pública, efetuada no sector da saúde, através da empresarialização dos hospitais. Para Miranda (2008:111-119), o período de democracia representativa continua com a Lei de 108/88, que consagra um reitor eleito por assembleia eleita por sufrágio direto, um senado como órgão de apoio do reitor, com várias comissões, considerando, no entanto, existir uma representação excessiva de funcionários e alunos e formas muito reduzidas de intervenção da comunidade, que confirmam a pouca abertura das universidades e faculdades à sociedade civil, além dos conselhos científicos terem funcionado como órgãos corporativos, por vícios ancestrais e falta de intervenção estatal. Miranda (2008:115) considera as universidades como pessoas coletivas de direito público, dentro da administração autónoma do Estado e não institutos públicos integrados na administração do Estado, embora de administração indireta, apesar dos professores terem um regime de função pública e a autonomia ser deficiente, dada a dependência financeira, enquanto Moreira (2008:128) classifica as IES como institutos públicos, com elevado nível de autonomia pedagógica, mas com um nível da autonomia administrativa e financeira deficitária.

Para Magalhães & Santiago (2009:234), a Lei n.º 54/90 de 5 de setembro estabelecia uma autonomia mais limitada para os politécnicos, assim como um maior controlo do governo na gestão e governo internos, uma vez que os objetivos destas IES se enquadravam no desenvolvimento económico a nível nacional e regional. Os politécnicos são definidos como entidades públicas coletivas, com autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial, mas não eram autorizados a criar, suspender e/ou cancelar cursos sem aprovação da tutela (alínea i) do art.º 7º da

⁷ Os artigos n.º 42º e n.º 43º da Constituição da República Portuguesa reforçam a autonomia científica e pedagógica, através da consagração da liberdade de criação intelectual e científica de ensinar.

Lei n.º 54/90) ao contrário das universidades (n.º 2 do art.º 7º da Lei n.º 108/88). O presidente, o conselho geral e o conselho administrativo, compunham os órgãos de direção dos politécnicos e as suas escolas tinham, como órgãos, o diretor ou conselho diretivo, conselho científico, pedagógico ou científico-pedagógico, conselho consultivo e conselho administrativo.⁸ O capítulo III do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) consagra a autonomia académica (os artigos 70º, 71º, 72º, 73º, 74º e 75º referem, respetivamente, a autonomia na definição da missão académica, cultural, científica, pedagógica e disciplinar) que é posteriormente definida pelos estatutos das IES e regulamentos dos seus órgãos internos. Os principais instrumentos diretos de controlo governamental baseiam-se no sistema de financiamento e na definição das condições de acesso, estando a acreditação e avaliação das IES e dos ciclos de estudo a cargo de uma fundação de direito privado (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).

Reorganização e modelo de gestão

O sistema nacional é composto por 1 instituto universitário, 13 universidades, 15 institutos politécnicos, 5 escolas não integradas em institutos politécnicos e universidades, mais 14 escolas integradas em 7 universidades, a que se juntam 5 instituições de carácter militar e policial, onde 4 ministram ensino universitário e uma administra ensino politécnico, tendo, no seu total, 301 654 alunos a estudar no ano letivo de 2013/2014.⁹ O relatório *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal* (2007) da Organização para a Cooperação Económica (OCDE) afirmava que a expansão dos diferentes componentes do sistema de ensino superior não foi planeada, tendo certos politécnicos e instituições privadas fraca qualidade. A existência de um “excesso de instituições em todos os subsectores do ensino superior, (...) que não tem paralelo nos restantes países europeus, agravado pelo facto de Portugal ter uma procura do ensino superior baixa”, segundo Crespo (2006:13-14), tornava “apropriado promover (...) formas de cooperação/ fusão de escolas (...) para um sistema de ensino racional”.

Os centros de investigação das IES construíram parcerias entre si, com organismos estatais e empresas, para projetos comuns e, na fase pré-Bolonha, os politécnicos desenvolveram redes e protocolos com universidades, para a emissão do grau de mestre e doutor, mas foi a ocorrência de cortes orçamentais e a necessidade de captação de financiamento que impulsionou as primeiras alianças entre as universidades. A Universidade de Lisboa (UL) e a Universidade Técnica de Lisboa (UTL) assinaram um protocolo de fusão, em 2012, originando a Universidade de Lisboa.¹⁰ Um dos motivos para a elaboração de formas de cooperação/fusão reside na procura de maior visibilidade internacional, como foi diagnosticado no documento estratégico para a fusão das universidades de Lisboa, onde as instituições procuram o estatuto de world class universities.¹¹ No início de 2015, nasceu o Consórcio das Universidades do Norte (UniNORTE), entre as universidades do Porto, Minho e Trás-os-Montes e Alto Douro, sob patrocínio da estrutura gestora de financiamento comunitário, a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDRN).¹²

⁸ O colégio eleitoral que elegia o presidente tinha 20% de representantes da comunidade e das atividades económicas. A crítica dos politécnicos e das IES privadas em relação à diferença de autonomia em relação às universidades originou a Lei n.º 26/2000.

⁹ Os números dos alunos foram recolhidos do artigo “Acesso ao Ensino Superior – Desafios para o Século XXI”, de Alberto Amaral, de Seminários e Colóquios do Conselho Nacional de Educação (2015) e o número das instituições, resultou do cruzamento dos mapas da Rede do Ensino Superior Público da Direção-Geral do Ensino Superior, das listas de membros do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP).

¹⁰ Decreto-Lei n.º 266-E/2012 de 31 de dezembro.

¹¹ Uma estratégia de internacionalização abarca o recrutamento de estudantes internacionais, troca de estudantes, atividades conjuntas de ensino e investigação, ensino de línguas e outros estudos culturais, reconhecimento através de prémios e avaliações internacionais, atração de visitantes estrangeiros, segundo Taylor & Miroiu (2002:82).

¹² O “Memorando de Entendimento da Universidade do Porto, a Universidade do Minho e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro com vista à criação do Consórcio das Universidades do Norte (UniNORTE)” prevê que a estrutura de coordenação rotativa definirá áreas de colaboração, como projetos comuns ao

Os paradigmas reformistas das políticas de ensino inserem-se numa moldura analítica que abrange outras áreas, nomeadamente, o estado social, sendo a OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, protagonistas de relevo, através das suas bases de dados comparativas sobre pensões, saúde e educação. Na explicação dos mecanismos externos de influência no sistema de ensino superior, Barroso (2014:33-35) utiliza a expressão de “regulação transnacional”, com origem nos países centrais, para o conjunto de “normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc..) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais (..) e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como obrigação ou legitimação para decisões.” A preferência por publicações científicas que não incluem a língua nacional, nem certos temas de investigação, o processo de Bolonha, que coloca a universidade ao serviço da economia do conhecimento, os rankings que ignoram as especificidades políticas, sociais, históricas, económicas e financeiras, os cursos e-learning como contribuintes de desinstitucionalização e o desinvestimento financeiro a partir do Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia são exemplos, segundo o autor, do aumento desta “regulação transnacional”.

Em 2003, a OCDE preconizava que a autonomia das IES deveria ser contratualizada e supervisionada por requisitos de avaliação e desempenho, constituindo-se, como tendência europeia, um menor controlo direto do Estado, sobretudo, na área académica e de execução orçamental. Aquando da preparação da legislação para a reforma do ensino superior, segundo o processo de Bolonha, foi solicitado à OCDE, uma avaliação do sistema e das políticas de ensino, à Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) uma avaliação do sistema de avaliação, à Associação das Universidades Europeias (EUA) auditorias à qualidade. O relatório da OCDE (2007), de avaliação do sistema de ensino superior nacional propunha recomendações nas seguintes áreas: “1) coordenação e gestão do sistema; 2) governação e estatuto legal; 3) financiamento e eficiência do sistema; 4) acesso e equidade 5) qualidade e excelência nos sistemas de ensino superior e de ciência e tecnologia; 6) abertura das instituições à sociedade”.

A OCDE (2007:153) justifica a atenção dada à governança¹³ das IES pela crescente dimensão e complexidade das instituições, a diversidade de financiamento e os novos mecanismos de orçamentação, o maior grau de prestação de contas perante os intervenientes (estudantes, estado, comunidade, etc..) e a maior responsabilidade administrativa pelo orçamento, pessoal e gestão de bens. Este conjunto de questões levava a uma tendência para funções mais executivas dos reitores/presidentes, segundo aquela organização. A nova gestão pública está associada, entre outros, à desburocratização, autonomia, elaboração de objetivos e respetiva avaliação, contratos por desempenho, investigação com base nas exigências do mercado, ou seja, a eficácia e a eficiência têm as métricas do privado. A nova gestão pública ou o “managerialismo”, (new public management) tem influência anglo-saxónica, surgindo nos anos 80 e 90, como resultado das transformações no sector público, no sentido de uma administração mais empresarial. Barroso (2014:37-38) associa a contratualização, benchmarking, avaliação, ou gestão por indicadores, como elementos da nova gestão pública, que se enquadram numa regulação “pós-burocrática” que existe em simultâneo com as antigas formas de gestão burocráticas, na definição das políticas públicas de ensino superior, projetando-se a imagem de que a influência do Estado é menor quando, na verdade, é crescente. O RJIES, em 2007, substituiu a legislação anterior (Lei n.º 108/88 e Lei n.º 54/90), levando a uma alteração dos estatutos das IES e influenciando um novo tipo de gestão pública, através da utilização da figura de fundação (art. 15.º e capítulo VI), que permite uma gestão mais flexível, ao nível

programa europeu 2020, a gestão conjunta de vagas, número de cursos, programas de formação, entre outros.

¹³ A palavra governança passou a assumir o significado do termo inglês *governance*, usado na literatura sobre ensino superior para designar a forma como as instituições e os sistemas, ou redes, são estruturados e geridos, i.e., o governo do ensino superior. Ou seja “ estruturas, relações e processos através dos quais as políticas para a educação superior são desenvolvidas, aplicadas e revistas, tanto a nível nacional como institucional,” (Santiago, et. al., 2008, citado por Pedrosa, et al, 2013:130).

financeiro e de contratação de pessoal. O estatuto de fundação foi adotado por três IES (ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Universidade de Aveiro e do Porto) e outras quatro IES inscreveram nos seus estatutos a possibilidade de mudança para este estatuto (Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico do Porto, Universidade Nova de Lisboa e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro).¹⁴ A figura da fundação fazia parte das recomendações da OCDE (2006), de forma “a viabilizar a institucionalização de corpos próprios de docentes e não-docentes”.¹⁵

Veiga et al. (2014:10) sublinham que a autonomia institucional não foi afetada com a mudança legislativa, com exceção da autonomia pedagógica, através da acreditação dos ciclos de estudo, ressalvando que a Lei 108/88 baseava-se nos órgãos colegiais, como o senado, que agora funciona como órgão consultivo, saindo reforçados os órgãos de gestão, além do facto do RJIES incentivar a participação de elementos externos, não pertencentes à instituição, no Conselho Geral (art. 81.º), não sendo, muitas vezes, figuras empresariais.¹⁶ No estudo “Novo modelo de governança e gestão das instituições do ensino superior em Portugal”, Pedrosa et al. (2013:60) destacam o facto do perfil empresarial ter maior peso na figura do presidente do conselho geral das universidades, enquanto o perfil académico ser mais escolhido nos politécnicos. No entanto, existe uma maior ligação direta desta figura à região nos politécnicos, do que nas universidades.

Os artigos 77.º e 78.º descrevem os órgãos pelos quais deve ser exercido o governo (conselho geral, reitor/presidente, conselho de gestão), podendo as IES criar, através dos seus estatutos, um senado académico ou outro tipo de órgão de natureza consultiva.¹⁷ O conselho geral é constituído por representantes eleitos pelos professores, investigadores e estudantes, que por sua vez nomeiam as personalidades externas de mérito, que farão parte deste órgão, que elegerá o reitor/presidente, que designará o conselho de gestão.¹⁸ Veiga et al. (2014:16) assinala uma redução da função e poder dos académicos e estudantes nos órgãos de decisão, por exemplo, no limite para 25, nos elementos dos conselhos científicos ou pedagógicos, independentemente do tamanho das instituições, o que contribuiu para uma estrutura mais hierarquizada. Esta redução de poder dos departamentos/escolas/faculdades, segundo os autores, foi compensada pela

¹⁴ Segundo o relatório EUA (2013), a crise financeira levou a alterações governamentais sobre o estatuto das fundações, o que conduziu a uma situação não clarificada, transmutando o estatuto de fundação, que não obtém um consenso alargado a favor ou contra.

¹⁵ Para Moreira (2008:125) o abandono da forma de estabelecimento público ou a criação de uma entidade jurídica de direito privado, leva a que o estabelecimento deixe de ser do Estado e passe a ser propriedade de uma fundação, que o detém, como entidade instituidora e gestora. Tal implica o abandono em parte, muitas vezes no todo, do regime jurídico de direito público, passando a reger-se por normas de direito privado. Abandona-se o regime da função pública, adotando o regime de contrato de trabalho; abandona-se o regime da contratação pública, abraçando o regime de contratação privada. Os estabelecimentos são de direito privado, embora continuem públicos, quanto à sua propriedade e à sua missão.

¹⁶ Os elementos externos são cooptados pelos representantes dos professores, investigadores e estudantes e devem constituir 30% do conselho geral, que deverá ser constituído por 15 a 35 membros, consoante a dimensão da IES, devendo ter conhecimentos e experiência relevantes para a instituição, não sendo obrigatório que seja na área científica ou outra em que funciona a IES (art.º 81º). Acrescente-se que o relatório da OCDE (2007:148) recomendava uma maioria de elementos externos nos órgãos de decisão, como forma de abertura à comunidade e de tornar mais eficiente a liderança. No entanto, a criação dos conselhos gerais foi considerada a mudança mais importante no governo das instituições, pelo Conselho Nacional de Educação, tratando-se de “um órgão que representa a passagem de um modelo colegial de múltiplas sedes de governança institucional, para um modelo em que o conselho geral assume as responsabilidades pelo governo das instituições e onde participam elementos externos, incluindo o seu próprio Presidente,” (Recomendação nº 4/2012).

¹⁷ Segundo Veiga et al. (2014:16) funcionavam, a título de exemplo, como órgãos consultivos um senado académico, um conselho de cooperação, uma comissão disciplinar, um conselho cultural ou um colégio de diretores, a que se pode adicionar, em relação aos politécnicos, um conselho de coordenação académica e um conselho consultivo.

¹⁸ A composição, competências e funções dos órgãos podem encontra-se, no RJIES, nos artigos 81º-84 (conselho geral), artigos 85º-93º (reitor/presidente), artigos 94º-95º (conselho de gestão), artigos 96º -101º (gestão das faculdades/escolas). Os diretores de faculdades/escolas, ou seja, unidades orgânicas, são eleitos por órgãos colegiais (mas também podem ser designados pelo reitor/presidente), que por sua vez representam os elementos internos, definidos por estatutos próprios,¹⁸ devendo existir também os conselhos científicos (universidades) e técnico-científicos (politécnicos) e pedagógicos, constituídos por representantes eleitos, como previsto no art.º 80º e 102º-105º.

constituição de órgãos consultivos, que podem ser analisados como elementos de redes intrainstitucionais formais e informais. Por sua vez, é destacada, por Veiga et al. (2014: 18) a preferência dos processos eleitorais às nomeações, o que diminui a influência da nova gestão pública. Apesar do RJIES, não se fundar no princípio da legitimidade das eleições dos responsáveis institucionais, também não impõe um sistema restrito de nomeações. Clark Kerr (1963:17) associa a lógica do poder político das guildas dos mestres medievais aos departamentos e faculdades, apenas diminuído, recentemente, pelo acréscimo de novas funções e estratégias de gestão. Como exemplos de tensão, Veiga et al. (2014:18) descreve a desarticulação dos diretores de departamentos/escolas/faculdades eleitos por órgão colegial, em determinadas IES, que ao reportarem à Assembleia de Representantes, produzem perspectivas dissonantes em relação à estratégia, definida pela órgão central de gestão da universidade. No inquérito aos presidentes do Conselho Geral, solicitado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Pedrosa et al. (2013:60) aponta como primeira preocupação os problemas internos, figurando, como a principal questão, reconhecida, por dez dos presidentes, a dificuldade em gerir a instituição como um todo, devido à grande autonomia das escolas e faculdades. O RJIES, para Veiga et al. (2014:19-20) ainda apresenta a formação de redes e relações horizontais num estado embrionário, não sendo esta promovida pelo regime jurídico. A construção de redes é, no entanto, destacado como um dos aspetos positivos mais importantes para o futuro da gestão das IES, por Barroso (2014:41-48), onde uma “regulação conexcionista” e também “pós-burocrática”, baseada numa “logica de interdependência cooperativa” deve ser realizada entre as IES e os representantes do poder político, económico e social.

O relatório da OCDE (2007:135) preconiza a constituição de um Conselho Coordenador do Ensino Superior (CCES), como autoridade responsável por tomar decisões de estratégia geral do ensino superior, chegando a delimitar a sua composição e formas de auscultação, a nível regional, utilizando como exemplo de base a figura prevista no artigo 23º da orgânica do Ministério à época (Decreto-Lei n.º 214/2006 de 27 de outubro).¹⁹ Esta composição foi elogiada por ser menos corporativa, do que a composição existente, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão consultivo sobre educação, criado em 1982, cujo presidente é eleito pela Assembleia da República, através do seu Parecer n.º 2/2007 de 11 de julho. Neste parecer sobre o documento «Orientações para a reforma do sistema de ensino superior em Portugal», elaborado pelo Ministério, o CNE sublinhava que o documento definia um Conselho Superior de Orientação Estratégica (CSOE) com deliberações vinculativas, diferente da figura de órgão consultivo definido na orgânica ministerial, sendo o CSOE “extremamente importante, dado que a desregulação das últimas décadas constituiu um dos principais problemas do ensino superior em Portugal. (...) Deve acautelar-se que este organismo tenha um papel positivo na promoção da qualidade, mas poderá ser prejudicado se assumir inicialmente as funções de inspeção, para o que não deve estar vocacionado.” Contudo, o CCES não se encontra em funcionamento, por ausência de designação dos seus elementos pelo Ministério. O CNE recomendava, em 2012²⁰, “a entrada em funcionamento do Conselho, (...) de modo a que a reestruturação da rede, a qualidade e avaliação das instituições e a equidade no funcionamento da ação social no ensino superior possam avançar sustentadamente.”

O estudo da Associação de Universidades Europeias (2013:43-44), a pedido do Conselho de Reitores considerava que o CCES devia ser mais do que um órgão

¹⁹ O RJIES, nos artigos 170.º e 171.º define a missão do Coordenador do Ensino Superior (CCES) como de aconselhamento ao Ministério responsável pelo ensino superior, com papel interveniente na fusão, integração, cisão e extinção de instituições (artigo 5.º e 152.º) e a alínea c) do artigo 7.º do Decreto-Lei 125/2011 de 29 de dezembro (lei orgânica do atual Ministério da Educação e Ciência), descreve-o como órgão consultivo. O Decreto Regulamentar 15/2009 de 31 de agosto descreve a sua composição que prevê, entre outros, elementos especialistas nacionais e estrangeiros, representantes de estudantes, do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) e da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), dos organismos tutelados pelo ministério, como o presidente da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), o diretor-geral do Ensino Superior e o presidente da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

²⁰ Recomendação sobre Autonomia Institucional do Ensino Superior n.º 4/2012 de 7 de novembro do Conselho Nacional de Educação.

consultivo, devendo elaborar e implementar um plano estratégico nacional, articulando ensino, formação, investigação e inovação, identificando falhas de informação que dificultam o planeamento estratégico, a nível institucional, regional e institucional, aconselhando um rápido início de funções.

Estratégias associativas

O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), criado em 1979²¹, funciona como uma entidade de coordenação das 13 universidades públicas, do instituto universitário ISCTE e de uma privada (Universidade Católica),²² apresentando-se como núcleo de representatividade significativo de uma parte importante do sistema de ensino superior. Este Conselho faz parte de órgãos consultivos nacionais, conselhos científicos e grupos de trabalho, como o CNE, CCES, Conselho Consultivo da A3ES, Comissão de Reconhecimento de Graus Estrangeiros, Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, pronuncia-se sobre projetos legislativos e questões orçamentais, tornando-se um elemento importante na definição das políticas nacionais de ensino e ciência, além de estabelecer projetos de investigação e desenvolvimento com parceiros internacionais e de cooperar na formação e reconhecimento de graus com países lusófonos. Miranda (2008:113) qualifica a ação do CRUP como de orientação e consulta e não de coordenação e regulação, por impossibilidade legislativa. Este constitucionalista defende a necessidade de coordenação das faculdades a nível nacional, por área, através de comissões intercientíficas, para a racionalização de recursos educativos e científicos, ultrapassagem de endogamia e corporativismo e contribuição para a internacionalização. Magalhães & Santiago (2009:236) destacam a importância do CRUP, como um dos intervenientes incontestados, na mudança de paradigma do controlo do Estado para a supervisão do Estado, que ocorreu na fase de massificação do ensino, onde a iniciativa de promover a autonomia institucional partiu das instituições, ou seja, do seu representante, CRUP, ao contrário de outros países europeus. Para alguns autores, a autonomia foi percebida como uma perda de liberdade para as unidades mais elementares e a nível individual, justificado, em parte, pela avaliação de qualidade. Como membro da Associação Europeia das Universidades (EUA), o CRUP solicita estudos a esta organização.

O Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) assume-se como o órgão de representação conjunta dos estabelecimentos públicos de ensino superior politécnico, assim como das escolas superiores não integradas, tendo sido criado no mesmo ano que o CRUP, funcionando como órgão consultivo, em matérias legislativas e orçamentais. O CCISP é membro da EURASHE, (Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior que promove a educação superior profissional), UASnet (Universidades de Ciências Aplicadas de nove países europeus), WFCP (Federação Mundial de Faculdades e Politécnicos).

Sistema binário

O sistema binário nacional é composto por IES que ministram um ensino universitário ou politécnico, existindo escolas superiores, que oferecem um ensino politécnico, mas pertencendo a universidades. Num sistema unitário existem planos de estudos gerais ou de cariz profissionalizante, existindo uma maior diversificação de níveis, características e orientações teóricas, enquanto num sistema binário, o ensino

²¹ O Decreto-Lei n.º 107/79 de 2 de maio cria o CRUP, onde inclui a Universidade Católica de carácter privado, tendo novo estatuto jurídico através do Decreto-Lei n.º 283/93 de 18 de agosto, modificado pelo Decreto-Lei 89/2005 de 3 de junho.

²² A Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (ASPEP) é a associação de direito privado, cujos associados são instituições privadas ou cooperativas de ensino superior. O CRUP é membro fundador da Fundação das Universidades Portuguesas, instituição pública de direito privado, criada em 1993, com sede em Coimbra, subscrita pelas universidades públicas e pela Universidade Católica, todas integrantes do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), além do instituto universitário ISCTE, a Academia Militar, a Academia da Força Aérea, Escola Naval e a Universidade de Macau.

profissionalizante pode ou não incluir uma investigação aplicada. As instituições públicas de tipo universitário e politécnico podem pertencer ao estado ou a fundações por si criadas, enquanto as não públicas podem ser privadas e cooperativas, existindo ainda academias com ensino militar e policial público e uma universidade privada de ensino concordatário.

A característica deste sistema binário encontra-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro),²³ que distingue a promoção da investigação e criação de saber para uma sólida preparação científica e cultural, da investigação aplicada e de desenvolvimento para compreender e solucionar problemas concretos. A Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que define o RIJES, diferencia o ensino universitário por compreender, entre outros, uma investigação acompanhada de saber científico e tecnológico, enquanto a investigação do ensino politécnico é orientada e o saber de natureza profissional. O CHEPS, Centro de Estudos e Políticas para a Educação Superior (2013:13,63) descreve o ensino vocacional e a investigação aplicada a nível internacional como um fenómeno relativamente recente, com 50 anos, em oposição às universidades tradicionais centenárias, constatando-se uma menorização de estatuto, comprovada pela tendência dos alunos do politécnico migrarem para as universidades e não o seu contrário. Se a expansão do ensino, após o 25 de abril, se realizou através dos politécnicos e das universidades privadas, na Holanda, foram os politécnicos que forneceram a resposta para a massificação do ensino. O relatório da EUA (2013:19) descreve um sistema binário nacional, onde as universidades ministram ensino politécnico, por exemplo, cursos como o de jornalismo abundam nos dois tipos de ensino e falta nitidez na denominação universitária e politécnica nos cursos e programas. A prioridade dada à empregabilidade leva as universidades a estabelecer relações de trabalho e investigação com as grandes empresas, enquanto os politécnicos se relacionam com as pequenas e médias. A competição por estudantes, o peso de determinismos económico-sociais, em vez da livre escolha por uma carreira, o estatuto do docente universitário, o financiamento diferenciado, os desequilíbrios regionais e/ou a ausência de uma filosofia estratégica nacional coerente, foram apontadas como algumas das razões que contribuem para esta falta de clareza do sistema. Em 1999, o relatório de preparação para a conferência de Bolonha "Evolution des Structures d'Éducation dans l'Enseignement Supérieur" da responsabilidade da Confederação de Reitores e da Associação das Universidades Europeias, já referia que as diferenças entre instituições universitárias e não universitárias dissiparam-se, em muitos países, devido ao desenvolvimento universitário crescente na área não universitária, sobretudo no 2º ciclo e nas ciências aplicadas e, por outro lado, pelo desenvolvimento crescente nas universidades dos sectores profissionalizantes. Scott (1995:37) considera haver uma tendência para que a relação entre sistemas se afaste da complementaridade em direção à competição num sistema binário. Utilizando a expressão de Torgal (2009:71) os politécnicos passaram a ministrar licenciaturas e mestrados, enquanto as universidades "politecnisaram-se", adquirindo as características dos politécnicos, para conquistar alunos.

Função ensino

A função ensino pode-se qualificar como a função identitária das IES, seguindo-se a função investigação, à qual sucedeu, posteriormente, a função de prestação de serviços.²⁴ Em 2005, a Lei de Bases do Sistema Educativo foi alterada pela segunda vez,

²³ A Lei n.º 46/86 de 14 de outubro sofreu a última alteração através da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

²⁴ Para Magalhães (2004: 149) a conjunção entre investigação e educação nas universidades é tão moderna como a própria ciência, pois entre o séc. XVI e o séc. XIX, a "ciência" e os "cientistas", enquanto praticantes da investigação, no essencial, viviam fora das universidades, inicialmente sobre a proteção de mecenas (Medici no caso de Galileu) e depois em espaços protegidos como as Academias, Sociedades Reais, Museus, etc., vindo a localizar-se, nos finais do séc. XIX, as comunidades científicas nacionais, no interior das universidades. No relatório "Universidades sob escrutínio", a OCDE define como funções e papéis das universidades: a educação pós-secundária; investigação; formação profissional, educação e estágios de alta especialização, fortalecimento da economia através da inovação; mecanismo de seleção e credenciação da entrada no funcionalismo público, indústria, comércio e outras profissões; instrumento de mobilidade

através da Lei 49/2005 de 30 de agosto, para acolher a reforma de Bolonha, que propõe a criação de um espaço europeu de ensino superior, três ciclos de estudo, um sistema de créditos (ECTS)²⁵, um mecanismo de mobilidade, a cooperação na avaliação e qualidade, a promoção da aprendizagem ao longo da vida e um maior envolvimento dos estudantes na gestão. Quatro anos depois, o ano letivo destas instituições iniciava-se com os cursos reformulados, segundo a lógica dos três ciclos de estudo (licenciatura, mestrado e doutoramento).

O ingresso no ensino superior está limitado, pela quantidade de lugares previamente definidos em cada instituição (*numerus clausus*), acedendo-se pelo concurso geral, através de conclusão do ensino secundário e das provas de ingresso e eventuais pré-requisitos (Decreto-Lei n.º 296-A/98 de 25 de setembro) ou concursos e regimes especiais (Decreto-Lei n.º 113/2014 de 16 de julho, n.º 40/2007 de 20 de fevereiro, n.º 36/2014 de 10 de março, n.º 393-A/99 de 2 de outubro). O 1.º ciclo de estudos confere o grau de licenciado, tem uma duração de seis semestres, correspondendo a 180 créditos no ensino politécnico e podendo ir até aos oito semestres e 240 créditos, no ensino universitário. O 2.º ciclo confere o grau de mestre, compreende um curso de especialização com unidades curriculares e uma dissertação/trabalho de projeto/relatório de estágio, com 90 a 120 créditos e duração de três a quatro semestres. O mestrado pode ter uma especialização académica ou profissionalizante. O 3.º grau confere o grau de doutor, apenas atribuído pelas universidades ou institutos universitários, após aprovação de unidades curriculares, caso sejam exigidas pela organização e defesa de tese, em ato público.

Além destes ciclos de estudo, as IES podem disponibilizar cursos de especialização tecnológica, cursos técnicos superiores profissionais, com duração de dois anos, pós-licenciaturas de especialização e cursos de ensino à distância (*e-learning*).²⁶ Caracena esclarece que a formação profissional solicitada pelo mercado de trabalho tende a tornar-se cada vez mais complexa, aumentando o envolvimento das IES, ao mesmo tempo, a obsolescência tecnológica torna a formação cada vez mais ultrapassada.

A A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) avalia e acredita os ciclos de estudo, em atividade, assim como os novos ciclos de estudo.²⁷ Após a acreditação, para garantia de qualidade, pela A3ES (fundação de direito privado, independente no exercício das suas competências, mas com princípios orientadores fixados pelo Estado), os ciclos de estudo são registados pela Direção-Geral do Ensino Superior, assim como as posteriores alterações a planos de estudos. O artigo 62º do RJIES estabelece que a ausência de registo do ensino ministrado em ciclos de estudo não registados, não é passível de reconhecimento ou equivalência, para efeito de atribuição de graus de ensino superior.²⁸

Função investigação

À função identitária das instituições de ensino superior nacionais (o ensino), o século XX acrescenta a investigação, como segunda função.²⁹ Apesar do período que decorre,

social, fornecimento de serviços à comunidade, constituição de exemplos práticos de políticas nacionais (ex. igual oportunidade de género); formação para a liderança (1987:16-19).

²⁵ ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos Curriculares).

²⁶ A formação pós-secundária não superior está enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 88/2006 de 23 de maio, enquanto o Decreto-lei n.º 43/2014 de 18 de maio regulamenta os cursos técnicos superiores sem grau académico.

²⁷ Anteriormente ao Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, que instituiu a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, como responsável pelos procedimentos da qualidade do ensino superior, nomeadamente os de avaliação e de acreditação, e o Regulamento n.º 392/2013 de 16 de outubro descrevendo os procedimentos de avaliação das instituições de ensino superior e dos respetivos ciclos de estudos, foi publicada a Lei n.º 38/2007 que aprovava o regime jurídico de avaliação do ensino superior.

²⁸ O Decreto-Lei n.º 115/2013 procede à terceira alteração do Decreto-Lei n.º 74/2006, que aprova o regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, nomeadamente os princípios gerais da sua acreditação e registo.

²⁹ A Unesco (1979) diferenciou a ciência da tecnologia, constituindo aquela o conhecimento organizado sobre as causas de factos observáveis, estudando fenómenos empíricos e esta última, como o conjunto de conhecimento científico ou empírico aplicável à produção, melhoria ou utilização de bens ou serviços. Segundo a Manual de Frascati da OCDE, criado, em 1964, para harmonizar dados estatísticos referentes a

entre o nascimento da ciência moderna e a II Grande Guerra, ter sido pautado por um crescimento científico e tecnológico, este não era acompanhado por uma máquina administrativa, com objetivos estratégicos e orçamentos nacionais. Organizações como a Academia das Ciências, criada pela rainha D. Maria I, em 1779, funcionaram como propulsores do desenvolvimento científico, quer pela influência dos seus elementos, quer pelo aconselhamento ao governo ou pela realização de conferências.

Com a criação da universidade de Lisboa e Porto e a reformulação de estatutos de Coimbra, em 1911, advém o conceito moderno de universidade. No artigo 1º do decreto de criação define-se o triplice fim das três universidades: "a) Fazer progredir a ciência, pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar um(a) escol(a) de estudantes nos métodos de descoberta e invenção científica; b) Ministras o ensino geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem uma habilitação científica e técnica; c) promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da Nação pelos métodos da extensão universitária".

No rescaldo do Manhattan Project (investigação atómica), o relatório norte-americano *Science, the Endless Frontier*, de Vannevar Bush, destacava a universidade, como o lugar histórico para o desenvolvimento científico e a cultura universitária, como propícia ao sector de investigação e desenvolvimento (I&D),³⁰ justificando o investimento nas atividades de pesquisa universitárias. A fórmula para o apoio à investigação nas IES, que ainda hoje perdura, compreende o apoio a projetos de I&D, delimitado por contratos, bolsas para doutoramento e financiamento a completar com investimento privado. Por sua vez, os autores da teoria económica começam a localizar a investigação como motor de desenvolvimento, fortalecendo a visão de Bush, feita no pós-guerra, da importância de um financiamento estatal.

Para Caraça (1996:1210) o primeiro esforço de coordenação política das atividades de ciência e tecnologia deu-se com a criação da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), em 1967. Segundo o autor (1996:1225), a universidade portuguesa seguiu até aos anos 70 o modelo francês, onde o ensino é privilegiado em relação à investigação, favorecendo-se a sua realização externamente, em instituições, como o Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS). A relação entre as IES e as empresas, no âmbito da I&D, foi baseada, no início, (anos 70) em iniciativas individuais. A partir dos anos 80 cresce a abertura das IES através da criação de novas instituições, como centros de investigação, que compreendem empresas e elementos da administração central ou local (ex. INESC, UNINOVA). Estes centros habitualmente localizados nas IES, visavam a formação tecnológica e desenvolvimento experimental, prestando serviços para os fundadores ou para o exterior.

A OCDE lançava, em 1992, o Manual de Oslo que se foca na compreensão do processo de inovação e o seu impacto económico. A inovação baseada na invenção tecnológica de raiz científica, passa a ser encarada como a única boia de salvação, de ciclo contínuo, que emerge numa cultura económica e social cada vez mais competitiva.³¹ No final dos anos noventa, sucedendo à JNICT, a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) começou a atribuir bolsas e contratos a investigadores, através de concursos, financiando projetos de investigação, apoiando centros de investigação, além de colaborar em organizações e projetos científicos internacionais,

despesas de investigação, o conceito de investigação e desenvolvimento experimental (ID) engloba o trabalho criativo levado a cabo de forma sistemática, para aumentar o campo dos conhecimentos, do homem, da cultura e da sociedade e a utilização desses recursos para criar novas aplicações.

³⁰ A sigla I&D (Investigação & Desenvolvimento), do ponto de vista funcional abrange: (i) A investigação fundamental como a que procura novos conhecimentos científicos para fenómenos e factos observáveis, sem objetivos específicos de aplicação prática; (ii) A investigação aplicada que visa novos conhecimentos com objetivos predeterminados; (iii) O desenvolvimento experimental que aproveita os conhecimentos existentes para novos produtos, materiais, processos, sistemas, serviços ou para a melhoria destes últimos, (Caraça, 1993: 81).

³¹ A Resolução n.º 54/2001 de 24 de maio, o Decreto-Lei n.º 197/2001 de 29 de junho, o Decreto-Lei n.º 125/99 de 20 de abril e o Regulamento n.º 1/98 de 30 de janeiro para o financiamento de unidades I&D constituíram instrumentos de incentivo à investigação científica e desenvolvimento tecnológico, através de parcerias público-privadas, com benefícios fiscais, para as empresas para promover a competitividade e atrair investimento estrangeiro.

entre outros, através de um orçamento de estado e de fundos estruturais da União Europeia.³² Para compreender o funcionamento destas máquinas institucionais e das políticas científicas e tecnológicas que influenciaram o financiamento e as atividades de investigação nas IES, desde meados do séc. XX, Caraça (1993:140-141) enumera como atores decisivos os cientistas, nos anos 50, seguidos dos engenheiros e da sua perspectiva de planeamento, nos anos 60, dos gestores e da administração da ciência, nos anos 70, dos economistas e da avaliação, nos anos 80, dos cientistas sociais com os seus instrumentos e medidas de políticas científicas, nos anos 90, concluindo com a possibilidade dos advogados entrarem na ciência, através da competitividade e da eficiência dos mercados, onde os direitos de propriedade intelectual são tão importantes.

As IES tentam ainda seguir as orientações da OCDE, para uma dinâmica comunitária e de desenvolvimento do seu papel cultural, através de uma terceira função definida comumente de "prestação de serviços à sociedade", que resulta habitualmente da relação entre as solicitações da comunidade e da capacidade de resposta pedagógica, científica, tecnológica e cultural daquelas instituições.

Política de avaliação

A Macroestrutura funcional (MEF), uma estrutura hierárquica para as funções da Administração Pública, proposta pela Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB), em cooperação com grupos de trabalho, é um dos referenciais para a troca de documentação entre sistemas de informação. As funções (ensino, investigação e prestação de serviços) das IES, enquanto produtores de arquivo correspondem à classe com o código 750 (ensino e formação) e à classe 800 (prestação de serviços técnicos e científicos, investigação e desenvolvimento) da macroestrutura. A classe 800 inicia-se com a "execução dos serviços científicos e técnicos" (800.10), seguindo-se a "execução de projetos de investigação e desenvolvimento" (800.20), uma vez que os primeiros ocorrem com maior frequência na Administração, sendo feita a ressalva que esta "ordenação não segue o percurso natural da investigação científica, onde decorrem primeiro as atividades de investigação e, depois, a prestação dos serviços científicos e técnicos, decorrente da produção e desenvolvimento do conhecimento".

A classe 750 intitulada "prestação de serviços de ensino e formação", divide-se por 750.10 (gestão do aluno /formando), 750.20 (gestão formativa e curricular), 750.30 (avaliação de aprendizagens). O 3º e 4º nível (ex. 750.30.600 Aplicação de instrumentos de avaliação de aprendizagens, que abrange, por ex. os trabalhos de alunos) corresponde aos planos de classificação, a incluir nas portarias de gestão documental (PGD).

Alexandra Lourenço (2012:3) utiliza os termos *a priori* e *a posteriori*, para distinguir a aplicação dos instrumentos, prescritos pela DGLAB, para avaliação de documentação. A PGD³³ destina-se à avaliação de documentação corrente, antes da produção de documentação e o relatório de avaliação é focalizado para a documentação acumulada, tendo ambos uma tabela de seleção e folhas de recolhas de dados (FRD). A autora (2012:3) enquadra teoricamente o nascimento da PGD no modelo de ciclo de vida dos documentos, sublinhando a utilização do termo de influência gaulesa pré-arquivagem, como serviço de arquivo intermédio, responsável pelas operações de avaliação, seleção, eliminação, transferência e substituição de suportes.³⁴ O documento técnico da antiga DGLAB (IAN/TT) "Manual para gestão de

³² O Decreto-Lei n.º 188/97 de 28 de julho cria a FCT, tendo a sua orgânica sido definida pelo Decreto-Lei n.º 152/2007 de 27 de abril, com novas atribuições através do Decreto-Lei n.º 45/2012 de 23 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 55/2013 de 17 de abril.

³³ O Decreto-Lei 447/88 de 10 de dezembro impunha a supervisão do organismo superintendente dos arquivos, um conjunto de normas para pré-arquivagem (avaliação, seleção e eliminação dos documentos, prazos de conservação, tabelas de seleção, tipologias e transferência de documentação de conservação permanente para arquivos definitivos, entre outros) e configurava um instrumento legal de publicação (portaria).

³⁴ No Manual de Gestão de Documentos da antiga DGLAB, IAN/TT, (1998:A-2), o ciclo de vida dos documentos envolve três idades ou fases – fase activa, fase semi-activa e fase inactiva – na medida em que a sua frequência de utilização administrativa decresce e o seu valor se transforma.

Documentos" (1998:5-4) apresenta como requisitos para a PGD, um modelo de regulamento arquivístico, que inclui uma tabela de seleção, guia de remessa, auto de entrega e eliminação. As IES produziram quatro portarias de gestão de documentos, sendo duas originárias de uma universidade (Reitoria e Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa), uma do instituto universitário (ISCTE— Instituto Universitário de Lisboa) e outra de um politécnico (Instituto Politécnico do Porto).³⁵ O modelo conceptual deste manual consagrava, como critérios de avaliação, o valor primário (função de prova administrativa, legal ou financeira) e o valor secundário (função informativa e/ou de testemunho patrimonial) inspirados em Schellenberg.³⁶ Cook (1997:15) ao refletir sobre a história do pensamento arquivístico, defende a necessidade de ultrapassagem das necessidades do produtor (Jenkinson) ou dos utilizadores (Schellenberg), para valores sociais, mais abrangentes, que são identificados, através de uma macroavaliação, baseada na conectividade entre funções, atividades e processos, com os quais interagem os cidadãos. Para o arquivista canadiano, esta abordagem tem uma melhor adaptabilidade ao sistema digital, ao volume documental e a uma era de difícil estabilidade institucional. A Macroestrutura funcional é caracterizada, por Lourenço (2012:9), como uma abordagem global (e não uma resposta à acumulação de documentos), com uma visão suprainstitucional (sem a visão fragmentada do habitual enfoque institucional), com uma perspetiva funcional, onde as funções e processos de negócio incluem as instituições intervenientes nas funções (ao contrário do enfoque na série documental como base de avaliação) e com avaliação baseada no valor cumulativo, através de uma grelha valorativa (assente no cruzamento da intervenção da instituição no processo de negócio, com o tipo de relações entre processos de negócio), a conciliar com um sistema de amostragem (ultrapassando assim a dicotomia valor probatório/valor informativo).

Exemplo comparativo de avaliação

Como exemplo comparativo, foi escolhida uma série documental (Exames e trabalhos dos alunos), pertencente à função ensino, da PGD do ISCTE, de forma a assinalar certas diferenças e aspetos comuns sumários, na origem de três propostas de avaliação europeias e respetivos sistemas de ensino superior (espanhol, francês e inglês), através de uma tabela com os campos similares encontrados no grupo de documentos avaliado.

³⁵ Cf. lista de portarias de gestão de documentos afixadas na página eletrónica da DGLAB [Em linha]. [Consult. 25 jun. 2014]. Disponível em: <http://arquivos.dglab.gov.pt/servicos/parecer-sobre-avaliacao/>

³⁵ Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos [Em linha]. [Consult. 03 Jan. 2014]. Disponível em: <http://www.ccisp.pt/index.php/pt/membros?showall=1&limitstart=>

³⁶ Stapleton (1983-84: 76-84), na sua análise comparativa entre o inglês Hilary Jenkinson e o norte-americano Theodore Schellenberg, destaca os diferentes percursos iniciais, destes arquivistas que marcaram a teoria da avaliação documental: enquanto Jenkinson trabalhou primeiramente com documentação medieval e, numa fase, em que o volume documental era relativamente estável, Schellenberg obteve uma experiência com grandes volumes de documentação governamental. Jenkinson advogava que a responsabilidade da decisão de avaliação recaía no produtor, que garantia a imparcialidade de análise, enquanto Schellenberg achava que era o dever do arquivista para com o académico, que o levava a entrar na área da avaliação, aproveitando esta oportunidade para diminuir a massa documental. Schellenberg diferenciava o valor primário, como o que deveria ser definido pelo gestor documental, enquanto o valor secundário era da responsabilidade conjunta do gestor documental e do arquivista, com maior responsabilidade para este último. O valor secundário residia no que restava após a sua utilidade e que fornecia interesse para outrem, além do produtor, enquanto o valor primário residia no seu uso administrativo e fiscal. O norte-americano definia no valor secundário a sua importância como prova, que documenta a instituição e o seu funcionamento indispensável para o governo e estudiosos do governo e a relevância informativa, para investigação, que se encontra sobre particulares, situações, acontecimentos, problemas, propriedades. Apesar de considerar que as duas valias não eram mutuamente exclusivas, o valor informativo era aquele que se encontrava na maioria dos modernos fundos públicos dos arquivos.

Instrumentos de avaliação	Denominação da tipologia/série/grupo documental	Prazo de conservação	Destino Final	Observações
Proposta de identificação e avaliação de série do GT-CAU	Exames e outros trabalhos de avaliação académica	1 ano letivo	Eliminação parcial (exames, trabalhos de curso, listagem das notas)	Definições de acesso
Instrução de Cultura DAF (Direção dos Arquivos de França) DPACI/RES/2005/003 2005 (seleção e conservação para a educação)	2.2.3. Trabalhos de alunos ou estudantes Coleções, objetos, maquetes, vídeos	2 anos	Seleção qualitativa (conservação parcial)	Estabelecimento de Ensino Superior
Tabela de conservação do ensino superior (JISC)	Documentos comprovativos de avaliação contínua	1 ano letivo		
	Documentos comprovativos de avaliação final	6 meses após confirmação das notas		
	Documentos comprovativos de avaliação final, prémios e notas.	6 anos após o ano letivo		
Regulamento Arquivístico da Portaria nº 1271/2004 do ISCTE	Pontos de exames e trabalhos de alunos	3 anos	Eliminar	

O grupo de trabalho mais antigo da Conferencia de Archiveros das Universidades Españolas (CAU) utiliza um formulário para avaliação de documentação, com campos descritivos semelhantes ao relatório de avaliação para documentação acumulada nacional (ex. título da série, datas extremas, legislação, série relacionada, prazo de conservação), com preenchimento do valor administrativo, informativo e histórico, assim como a definição de conservação total, eliminação total ou parcial, tipo de amostra e prazo para exemplar principal ou secundário. A circular conjunta (Instruction Culture DAF DPACI/RES/2005/003 de 22.02.2005) do Ministério da Educação, do Ensino Superior e Investigação e do Ministério da Educação, através da Direção dos Arquivos de França (DAF) contém indicações, através de uma tabela genérica, com identificação do tipo de documentos, o prazo de utilização administrativa e o destino final (destruição, segundo as observações; conservação definitiva e integral de documentação com valor histórico, que se poderá traduzir por incorporação nos arquivos departamentais; seleção, que implica uma escolha de conservação parcial baseada nas observações). Os mínimos de conservação podem ser aumentados, consoante a decisão do arquivista, fornecendo esta instrução parâmetros para uma tabela de gestão documental a realizar pela instituição. As orientações genéricas da tabela foram produzidas de forma centralizada ao nível ministerial, a partir de grupos de trabalho coordenados pelo serviço técnico da DAF.

Este instrumento legal francês destina-se aos serviços e estabelecimentos da educação nacional, onde se inclui o ensino superior caracterizado por ser um sistema estratificado/diferenciado, ao contrário do sistema de ensino espanhol e inglês, habitualmente denominado por unificado ou unitário. Para Scott (1995:37) o sistema de ensino inglês é unificado, a partir de 1992, o que engloba as tradicionais universidades e outras instituições, apesar de importantes diferenças de estatuto e reputação, sobretudo, no que diz respeito à investigação. O sistema espanhol, apesar de incluir instituições não universitárias, também é habitualmente considerado mais perto de um sistema unitário. O sistema francês caracteriza-se como estratificado, a

partir de 1969, pois é um sistema comum mantido por missões diferenciadas das instituições, como resultados de ações políticas ou pelo mercado, segundo Scott (1995:37). Existem, por exemplo, certas escolas superiores que têm mais prestígio que universidades no sistema francês.

O JISC, antigo Joint Information Systems Committee, é uma agência não governamental que presta um serviço de planeamento e apoio técnico (no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação) às instituições de ensino superior e investigação, assim como outras áreas de educação. A tabela de conservação de documentos para o ensino superior, produzida pelo JISC, é uma moldura genérica, que pode ser adaptada e acrescentada, sendo passível de personalizar as orientações à instituição. O quadro está estruturado em funções e atividades, âmbito das atividades, grupo documental, legislação relacionada, assinalando-se apenas o prazo de conservação, sem referência à eliminação, que é subentendida.³⁷ O guia de aplicação advoga que a melhor prática para avaliação de documentos é a macroavaliação, pois estabelece a importância dos documentos na sua relação com as funções e as atividades dos processos de negócio.

Conclusão

Através da breve descrição do exemplo comparativo, compreendemos a origem das estruturas organizativas, que despoletaram estes processos de avaliação europeus, seja a dinâmica liderada por uma agência independente, um ministério ou por um grupo de arquivistas, seja a política de avaliação baseada na análise documental ou na macro avaliação funcional, seja o seu sistema de ensino de tipo unitário, binário ou diferenciado. Num contexto de poucos recursos, uma lógica cooperativa entre as IES, enquanto produtores de sistemas de gestão documental, conduziria a sinergias úteis.³⁸ Uma reação articulada em rede é avançada por Barroso (2014) ou Santos (2004) para outras questões das IES, pois as redes locais são o único equivalente para o dinamismo das redes globais da riqueza e da informação (Castells, 1998:485).

Kerr (1963:220) considerava as universidades como das instituições mais conservadoras, pelos métodos de governança e de ação, quando afirmou que, das oitenta e cinco instituições existentes, desde 1520, setenta e cinco são universidades com funções semelhantes às desempenhadas atualmente. Será que a perenidade secular das instituições do ensino superior se manterá no sistema nacional? Para Magalhães (2004:147) a perda da centralidade do Estado-Nação, dentro do qual os sistemas de ensino foram construídos, a aceleração dos processos de produção, distribuição e consumo, característica do capitalismo “flexível”, a simultânea exaustão das narrativas modernas e a emergência da narrativa empreendedora e gerencialista, conduzem a uma identidade do ensino superior esquizoide. As universidades (com maior grau de perenidade que os politécnicos pelo tipo de ensino, de investigação e estatuto) atravessam, atualmente, uma tripla crise (de hegemonia, legitimidade e institucional) para Santos (1989). À medida que o mundo foi caminhando para além da modernidade, foram-se instalando dúvidas acerca daquilo que é considerado conhecimento, ou mesmo ciência (crise de hegemonia), dúvidas essas que acabaram por minar o ensino superior, que se viu dessa forma a redefinir os seus papéis sociais e as suas missões institucionais, como salienta Magalhães (2004:374).³⁹ Surgem outras instituições que disputam as suas funções e/ou a sobrecarga das funções produzem uma diferenciação interna com risco de descaracterização, como esclarece Santos

³⁷ De referir que o grupo dos documentos comprovativos de avaliação final, prémios e notas (ano letivo + 6 anos) inclui classificações que poderão ser abrangidas pelas séries dos processos dos alunos nos exemplos português, espanhol e francês.

³⁸ A dificuldade de diálogo foi referida como um dos factos mais negativos do panorama do ensino superior nacional pelo relatório da EUA (2013:22).

³⁹ No âmbito da viragem epistemológica Magalhães (2004:188-197) refere o Modo 2 de produção de conhecimento científico de Gibbons (o conhecimento é produzido no contexto da aplicação, está para além da divisão disciplinar, sendo transdisciplinar, com equipas de produção heterogêneas e num contexto de diversidade organizacional, existindo uma prestação social de contas) e a crise do paradigma da ciência de Santos (o questionar dos axiomas da medição, da separação entre sujeito-objeto, da dificuldade do rigor matemático, com o teorema da impossibilidade de Gödel e da ordem e estabilidade eternas de um mecanicismo determinista).

(1989:17-37). O autor relaciona a crise de hegemonia, originada pela pressão para o que se deve investigar (investigação básica ou aplicada) ou sobre o que se deve ensinar (cultura geral ou formação profissional), com uma crise de legitimidade, quando ocorre uma alteração do grupo social de destino do conhecimento, através da massificação do ensino.⁴⁰ Por sua vez, a perda de financiamento e o posicionamento do estado, enquanto comprador de serviços a instituições autónomas, submetem as IES a uma avaliação, que utiliza medidas de um produto industrial, numa instituição de formação de carácter e de progresso científico, contribuindo para a perda de hegemonia e transformando-as em organizações empresariais, o que leva a uma crise institucional. Segundo Santos (2004:92-103), as coligações internas, (a partir de uma democratização interna) e externas fortaleceriam as relações locais, nacionais, internacionais mas podem ser vistas como perda de especificidade e prestígio para uma instituição restrita, dificultando a ultrapassagem de uma crise institucional.

Se as instituições de ensino superior são cada vez mais administradas e geridas como organizações e cada vez menos como instituições educativas na sua especificidade, sendo descritas, segundo as teorias organizacionais, como sistemas abertos num meio ambiental volátil e em constante mutação, social e financeiramente responsáveis e relevantes, como descreve Magalhães (2004:374), então a questão da educação de nível superior, como sublinha o autor, deve ser o critério, que em última instância, deve conduzir os juízos e as decisões políticas ao nível do sistema e das instituições.⁴¹

Referências

Amaral, A.; Neave, G. 2009. Higher Education in Portugal, 1974-2009, A Nation, A Generation. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, pp. 49-249.

Archives de France. 2005. L'instruction DAF DPACI/RES/2005/003 du 22 février. Instruction de la Direction des Archives de France (DAF). [Em linha]. [Consult. 02 jul. 2015]. Disponível em <http://www.archivesdefrance.culture.gouv.fr/static/892>.

Bush, V. 1945. Science The Endless Frontier. Washington. National Science Foundation. [Em linha]. [Consult. 05 jul. 2015]. Disponível em: http://www.nsf.gov/about/history/nsf50/vbush1945_content.jsp Foundation.

Castells, M. 2003 [1998]. O Fim do Milénio. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Caraça, J. 2011 [1993]. Do saber ao fazer: porque organizar a ciência. Lisboa: Gradiva.

Caraça, J. [et. al.]. 1996. Uma Perspectiva sobre a Missão das Universidades. Análise Social. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa [Em linha]. Vol 31 (139), n.º 5, pp.1201-1233. [Consult. 18 Mai. 2015]. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223396575R0tIQ8js9Iy17FX8.pdf>

Carvalho, R. 1986. História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Charle, C. ; Vergler, J. 1994. Histoire des Universités. Paris : Presses Universitaires de France.

Confédération des Conférences des Recteurs de l'Union Européenne ; L'Association des Universités Européennes. 1999. Evolution des Structures d'Éducation dans l'Enseignement Superior. Copenhague : Secrétariat de la Conférence des Recteurs Danois.

Conferencia de Archiveros de las Universidades Españolas; Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. 2002 [2001] 35. Exámenes y Otros Trabajos de Evaluación Académica. Propuestas de Identificación y Valoración de Series. Arxiu

⁴⁰ Para Santos (1989:38-39) os múltiplos dualismos entre ensino superior e não superior, entre universidades de elite e de massa, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados são a resposta da universidade para manter a sua legitimidade, sem abrir mão do seu elitismo.

⁴¹ O conceito de relevância inclui aquilo que é investigado (e ensinado) como útil para a economia nacional (Cowen, 1996, citado por Magalhães, 2004:144).

General Universitat Jaume I [Em linha] (2001) [Consult. 02 jul. 2015]. Disponível em: <http://cau.crue.org/Documents/GT/GT-IVSA/EstudioSeries/35.pdf>

Conselho Nacional de Educação. 2015. Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI. Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação [Em linha] [Consult. 10 jun. 2015]. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/1008-materiais-do-seminario-acesso-ao-ensino-superior-desafios-para-o-seculo-xxi>

Conselho Nacional de Educação. 2013. Autonomia e Governança das Instituições Públicas de Ensino Superior. [Em linha] Seminários e Colóquios, pp.7-154 [Consult. 02 jun. 2015] Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Autonomia_e_Governan%C3%A7a_das_Institui%C3%A7%C3%B5es_P%C3%BAblicas_de_Ensino_Superior.pdf

Conselho Nacional de Educação. 2008. Políticas de Ensino Superior: Quatro Temas em Debate. [Em linha] Seminários e Colóquios, pp.107-141. [Consult. 02 jun. 2015]. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/en/publications/seminars-and-colloquia/750-politicas-de-ensino-superior-quatro-temas-em-debate>

Conselho Nacional de Educação. 2013. Recomendação sobre Grandes Linhas de Orientação na Área da Educação e do Ensino Superior, Contributos para a Reforma do Estado. Recomendação n.º 5/2013, de 12 de julho. D.R. II Série, n.º 133, 13.07.12, p. 21921.

Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas. 2015. Documentos Técnicos e Normativos [Em linha]. [Consult. 04 mai. 2015]. Disponível em: <http://arquivos.dglab.gov.pt/servicos/documentos-tecnicos-e-normativos/lista-de-documentos/>

Cook, T. 1997. What is Past is Prologue: A History of Archival Ideas Since 1898, and the Future Paradigm Shift. Ottawa: Archivaria, n.º 43, pp.17-63.

Crespo, V. 2006. Rede das Instituições de Ensino Superior nos Países da União Europeia. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, n.º 7, pp.41-57.

European University Association; Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. 2013. Portuguese Higher Education: A view from the outside [Em linha] [Consult. 04 mai. 2015]. Disponível em: http://www.eua.be/News/13-02-21/New_report_Portuguese_Higher_Education_-_A_view_from_the_outside.aspx

Fonseca, F. 2007. The social and Cultural Roles of the University of Coimbra (1537-1820). Some Considerations. e-JPH [Em linha] vol. 5, n.º 1, Verão [Consult. 04 mai. 2015]. Disponível em: http://www.brown.edu/Departments/Portuguese_Brazilian_Studies/ejph/html/issue9/pdf/ffonseca.pdf

Joint Information Systems Committee. 2007. Higher Education Business Records Retention Schedules. Northumbria University, Newcastle. [Em linha] [Consult. 03 jul. 2015]. Disponível em: <http://bcs.jiscinfonet.ac.uk/he/default.asp>

Kerr, C. 1982. The Uses of the University. Cambridge: Harvard University Press.

LOURENÇO, A. 2012. É necessário alterar o processo de avaliação arquivística? Integração, Acesso e Valor Social. In: Actas do 11º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 18-20 de Outubro de 2012 [Em linha] [Consult. 04 jul. 2015]. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad>

Ministério da Educação e Ciência. 2014. Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior. [Em linha] Secretaria de Estado do Ensino Superior [Consult. 02 jun. 2015]. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/media/1417111/20140510%20mec%20linhas%20estrategicas%20enssup.pdf>

Santos, B. de S. 1989. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. [Em linha] Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 27-28 [Consult. 09 Fev. 2015]. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10800>

Santos, B. de S. 2004. A universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade, 3ª ed. São Paulo, Cortez,.

Scott, P. 1995. The Meanings of Mass Higher Education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Stapleton, R. 1983-1984. Jenkinson and Schellenberg: A Comparison. Archivaria. Ottawa: The Journal of the Association of Canadian Archivists, n.º 17, pp.17-63.

Stoer, S.R. 2008. A reforma de Veiga Simão Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, n.º 26, pp.17-48

Taylor, J.; Miroiu A. 2002. Policy-Making, Strategic Planning and Management of Higher Education. Papers on Higher Education. Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe. Bucarest: UNESCO; CEPES.

Veiga, A. et al. 2014. A Reconfiguração da Gestão Universitária em Portugal. Educação Sociedade e Culturas. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, n.º 41, pp.7-23.